



GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2017/2018

Interculturalidad y práctica docente en un CEIP
rural de Cantabria. Estudio de caso.

Interculturality and teacher training in a rural public
school in Cantabria. Case study.

Autor: Izaskun Prieto Cabieces

Director: Iñigo González de la Fuente

Octubre, 2018

VºBºDIRECTOR

VºBºAUTOR

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. DISEÑO METODOLÓGICO	7
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: DE UNA INTERCULTURALIDAD INDIVIDUALIZADA A UNA CONSENSUADA.....	9
3.1. Educación multicultural e intercultural.....	13
3.2 Legislación educativa española basada en la interculturalidad.....	17
3.3 Formación y participación intercultural del profesorado.....	23
3.4 Escuela rural e intercultural	26
4. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO	27
4.1. Migración en España.....	27
4.2 Migración en Cantabria.....	29
4.3 Interculturalidad en Castañeda.....	30
5. INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE EN EL CEIP “EL HAYA”. 32	
5.1. Implementación colectiva o individual por parte de los docentes	33
5.2. Influencia del origen nacional y momento de llegada al centro educativo.....	34
5.3. Los docentes y el conocimiento de los planes institucionales	35
5.4. Participación de las familias de origen extranjero	36
5.5. Nivel de formación intercultural del profesorado.....	37
6. CONCLUSIONES.....	39
7. BIBLIOGRAFÍA	43
8.ANEXOS	47

Agradecimientos

En este Trabajo de Fin de Grado son muchas las personas que me han apoyado así como participado. Bien sea contestando a las preguntas de las entrevistas como el que me ha escuchado, ayudado a corregir y ha valorado el trabajo realizado. Por toda esta colaboración les quiero brindar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, quiero agradecerse a mi director del trabajo, el profesor Iñigo González de la Fuente. Agradecerle su ayuda, atención, apoyo y disponibilidad cada vez que lo he necesitado durante estos meses.

Asimismo, darles las gracias a los docentes entrevistados del centro educativo “El Haya” en Villabañez, los cuales respondieron a las preguntas mostrando su mayor sinceridad y compromiso. Siempre se mostraron flexibles en el momento de contestar dudas y apoyarme en esta investigación. Sin su participación, este proyecto no hubiera sido viable.

Igualmente me gustaría corresponder a mis amigos que han estado ahí para escucharme, comprenderme y ayudarme a que esto siguiera hacia delante con ganas e ilusión.

Por último, a mi familia que ha sido uno de mis grandes apoyos y me han demostrado que era capaz de hacerlo. Por apoyarme hasta el final de este proyecto.

A todos ellos, muchas gracias.

RESUMEN

Los docentes deberían trabajar cooperativamente para conseguir resultados eficaces hacia la consecución de una educación intercultural. Por ello, el objetivo principal de esta investigación es explorar el grado de implementación de medidas por parte de los docentes hacia la interculturalidad. Se realiza un estudio de caso basado en un enfoque cualitativo, usando la entrevista semiestructurada como estrategia metodológica, además de la observación sistemática mediante anecdóticos. Este estudio se lleva a cabo en un centro educativo situado en un contexto rural en la Comunidad Autónoma de Cantabria, concretamente el CEIP “El Haya”. Se seleccionan cinco docentes pertenecientes a las etapas de Educación Primaria y Educación Infantil, incluida la coordinadora de interculturalidad. Los resultados muestran que los docentes toman medidas individuales ante la diversidad cultural de sus propias aulas, sin tener en cuenta el resto de alumnado de origen extranjero. Asimismo, en esta implementación van a afectar otros factores como son la participación de las familias, la formación docente, el momento de llegada de personas de origen extranjero, su origen nacional y los planes institucionales.

Palabras clave: Interculturalidad, profesorado, familia, cooperación, educación, contexto rural.

ABSTRACT

Teachers should work in a cooperative way to get effective results. Because of that, the main aim of this research is to explore the degree of implementation of teachers' intercultural measurements. A case study is done which is based on a qualitative approach using an unstructured interview as a methodological strategy, as well as the systematic observation by collection of stories. This research is done in a school which is located in a rural context of the Cantabria autonomous region. The school is the CEIP "El Haya". Five Primary Education and Child Education teachers are chosen, included the intercultural coordinator. The results show that teachers take individual measurements related to cultural diversity of their own classrooms without taking into account other factors as family participation, teacher training, the arrival moment of foreign people, their national origin and the institutional plans.

Key words: Interculturality, teachers, family, cooperation, education, rural context.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la presente investigación es explorar la implementación de la interculturalidad en un centro educativo rural. Sobre todo, nos interesa si el profesorado la implementa de forma colectiva o individual. Para ello, se ha realizado un estudio de caso mediante una metodología cualitativa en el colegio público “El Haya” situado en Villabañez, localidad perteneciente al municipio de Castañeda (Cantabria). Se ha elegido este centro educativo por tres razones: por estar localizado en un núcleo rural, contar con un número notable de alumnos de origen extranjero y por haber realizado una observación sistemática durante cuatro meses. Esta última ha proporcionado una observación más directa de las situaciones de aula y ha facilitado la contrastación con los datos obtenidos en las entrevistas.

Además del objetivo general, existen una serie de objetivos complementarios. El primero es conocer si la implementación se lleva a cabo de forma planificada o de forma individual por parte de los docentes. En segundo lugar, se pretende valorar hasta qué punto influye el origen nacional (idioma, costumbres, etc.) de los estudiantes en las medidas que se toman (o se dejan de tomar). A continuación, el tercer objetivo persigue valorar hasta qué punto influye el momento de llegada del estudiante de origen extranjero (al principio o durante el curso) en las medidas que se implementan. Asimismo, el cuarto objetivo trata de valorar si los docentes tienen en cuenta los documentos institucionales como el Plan de Interculturalidad de Cantabria o los planes del propio centro. El quinto objetivo habla sobre conocer el nivel de participación de las familias referente a la interculturalidad de dicho centro educativo. Y por último, se pretende saber el nivel de formación del profesorado de este colegio ante la interculturalidad.

En relación con los objetivos, esta investigación busca verificar o refutar una serie de hipótesis, las cuales ayudarán a comprender los resultados obtenidos. Dichas hipótesis son las siguientes:

- La implementación de medidas ante la interculturalidad bien sea al principio del curso o durante el mismo, es llevada a cabo sistemáticamente de forma individual.

- La implementación de medidas ante la interculturalidad es llevada a cabo sin tener en cuenta el Plan de Interculturalidad de Cantabria o los planes del centro.
- Las familias se muestran participativas ante la interculturalidad de este centro a través de actividades.
- Existe una escasa formación del profesorado de este colegio ante la interculturalidad.

Una vez redactado el motivo de la investigación, lo que se va a estudiar y los objetivos e hipótesis, este Trabajo de Fin de Grado está estructurado en cinco partes. La primera es el diseño metodológico, en el que se explica por qué se trata de un estudio de caso cualitativo. En el siguiente punto se presenta la fundamentación teórica, en la que se revisará la literatura relacionada con el fenómeno de la interculturalidad en los centros educativos rurales, junto a la formación de los docentes y los planes institucionales. Posteriormente, se expondrá el contexto socio-histórico para situar el colegio. Este irá desde lo global hasta lo local, lo que significa que se hará un recorrido desde España, pasando por Cantabria hasta llegar al municipio de Castañeda. Y los dos últimos apartados son resultados y conclusiones donde se describen e interpretan las ideas de las entrevistas, la observación en las aulas y los objetivos e hipótesis expuestos previamente.

Mediante este estudio de caso, se tratará de comprobar cómo los docentes del CEIP “El Haya” implementan medidas ante la interculturalidad, así como el grado de participación de las familias de origen extranjero, el uso y conocimiento de planes institucionales por parte del profesorado y la formación docente ante la interculturalidad.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para verificar o refutar los objetivos y las hipótesis que corroboran esta investigación fenomenológica, se ha diseñado un estudio de caso descriptivo siguiendo un enfoque cualitativo. Al ser cualitativo, ayudará a interpretar las opiniones acerca de la interculturalidad por parte del profesorado de primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Además, gracias a la participación de las especialistas, el estudio también involucra algunos aspectos interculturales de la etapa de Infantil. El centro educativo donde se ha desarrollado el estudio de caso es el CEIP “El Haya” situado en el municipio de Castañeda, concretamente en Villabañez, localidad rural donde el número de extranjeros es de 104 personas (ICANE, 2017b).

Para conocer las opiniones de los docentes, se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada¹. Con ella, se ha obtenido información verbal y gestual, lo que ha proporcionado una mayor fiabilidad y validez de los datos que han sido recopilados.

Esta entrevista ha sido respondida por docentes pertenecientes a la etapa de Educación Primaria e Infantil, incluida entre ellos la coordinadora de interculturalidad. La realización de las entrevistas se llevó a cabo en un aula insonorizada, lo que propició la naturalidad de las respuestas de las entrevistadas. Igualmente, el tiempo estimado de duración de cada entrevista ha sido de unos 15-20 minutos. Durante este tiempo, las herramientas metodológicas que se han usado son un guion (con el previo permiso de las personas entrevistadas) para poder obtener toda la información y datos extra que ayudaron a definir el perfil de cada docente. Asimismo, los registros de las entrevistas han sido triangulados por medio de un período de observación sistemática a través del uso de anecdotarios durante cuatro meses. Estos trataban sobre situaciones que han sucedido en las aulas de Educación Primaria e Infantil, sin participación directa en aspectos interculturales.

A continuación, se presenta una tabla con los datos que atañan algunas características de las docentes:

¹ Para más información, consultar Anexo 1.

Tabla 1: Información de los entrevistados

IDENTIFICACIÓN (Nombres*)²	CARGO	AÑOS EN EL CENTRO	AÑOS EN LA PROFESIÓN	ESTUDIOS
María	Especialista de AL ³ y coordinadora de interculturalidad.	10	14	Magisterio de Educación Primaria y especialidad en AL, Inglés y Educación Física.
Andrea	Tutora de una clase de E.P.	5	9	Magisterio de Educación Primaria.
Ana	Tutora de una clase de E.P.	15	30	Magisterio de Educación Primaria.
Paula	Especialista de Inglés.	13	17	Magisterio de Educación Primaria y Especialidad de Inglés.
Isabel	Tutora de una clase de E.P.	5	8	Magisterio de Educación Primaria

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de las docentes han servido para describir qué visión tienen acerca de la interculturalidad. A partir de estas opiniones, ha sido posible definir el perfil de cada una de ellas.

Este perfil se ha definido gracias a la elaboración del guion de la entrevista que consta de 19 preguntas abiertas. Los datos de esta entrevista aparecen contemplados en una tabla de contenidos que se ha realizado posterior a las entrevistas. Esta tabla de contenidos facilita el conocimiento de las valoraciones de las docentes ante la interculturalidad.

² Los nombres de las entrevistadas no son verídicos debido a la confidencialidad.

³ Especialidad de Audición y Lenguaje.

Prosiguiendo con la entrevista, esta se divide en diferentes temas. Las primeras preguntas tratan de la trayectoria académica que han seguido estas docentes. Esto sirve para no ser tan directos y que la entrevista transcurra de forma natural.

Las siguientes preguntas se centran en el alumnado de origen extranjero y cómo se trabaja con ellos. Además, se nombran dos planes que trabajan la interculturalidad: los planes de centro (Plan de Acogida) y el Plan de Interculturalidad de Cantabria.

Y para terminar, las últimas preguntas hablan de la participación de las familias de origen extranjero con el centro educativo, de la formación de los docentes ante la interculturalidad y qué significa la interculturalidad para los docentes.

Para concluir este apartado, las limitaciones relacionadas con este estudio, están asociadas a la selección aleatoria de la muestra y al grado de confianza entrevistador-entrevistado. Se ha escogido a cinco docentes, sin tener en cuenta las características propias y su forma de ver la interculturalidad. Y en lo que respecta a la libertad de respuesta, algunas docentes han mostrado respuestas más forzadas para complacer a la entrevistadora.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: DE UNA INTERCULTURALIDAD INDIVIDUALIZADA A UNA CONSENSUADA

En los últimos decenios de la denominada globalización, la población procedente de diferentes países ha estado moviéndose constantemente de unos lugares a otros como en ningún otro momento de la Historia de la humanidad. Las razones son varias, sin embargo la más destacable es que buscaban una mejor situación laboral. Esta búsqueda ha concluido en el asentamiento de familias de origen extranjero en diversos países, como es el caso de España. Por este motivo, la llegada de personas de origen extranjero ha provocado la escolarización de nuevos alumnos en el sistema educativo (Castaño, 2008). Como afirma este mismo autor: “en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad que no deja de ser vista como algo problemático” (p. 24). Otros autores como Aparicio (2011) están de acuerdo y recalcan que el contacto entre diversas culturas no siempre está sujeto a situaciones de igualdad.

Para ser capaces de comprender el fenómeno de la interculturalidad, primeramente es importante definir la palabra “cultura”. Numerosos autores han intentado definirla, pero dar una definición exacta es una tarea difícil. Una de las definiciones más completas es la que da Kottak (2011), el cual la describe con una serie de características propias.

Según este autor, la cultura se aprende y se comparte consciente e inconscientemente por parte de la sociedad que interactúa mediante la interiorización de un sistema de símbolos y significados que anteriormente han sido establecidos. A su vez, Kottak afirma que la cultura es simbólica y está integrada, la cultura se crea y conserva a través de los símbolos que pueden ser verbales (lenguaje) o no verbales (un ejemplo de ello son las banderas). Y de la misma forma, está integrada por sistemas y patrones así como por valores fundamentales. También, este autor añade que la cultura tiene en cuenta los aspectos biológicos naturales que compartimos unos con otros, siendo esta la que nos enseña a expresarlos de formas peculiares. Pero esta naturaleza humana puede verse modificada por los hábitos, impresiones o descubrimientos culturales que están presentes en cada una de las sociedades. Asimismo, otra de las características que ayudan a definir cultura es que dicho término lo abarca todo. La cultura engloba todas esas propiedades que son consideradas banales como por ejemplo la llamada cultura popular. A pesar de ello, no hay que olvidar que la cultura puede ser adaptativa o lo contrario, inadaptativa. Esto se refiere a que las personas no solo nos adaptamos a los cambios ambientales y a las influencias biológicas, sino que también utilizamos “equipos adaptativos culturales” ante el comportamiento cultural. Kottak apoya que “en esta discusión de las características del comportamiento cultural hay que reconocer que lo que es bueno para el individuo no necesariamente lo es para el grupo” (p. 34).

Una vez descritas las características que definen la palabra “cultura”, aparece el concepto “interculturalidad”. Las personas estamos en constante interacción con el resto de la sociedad, entonces nuestra cultura va a ir enriqueciéndose y transformándose. La autora Vásquez (2011) afirma que la interculturalidad está constituida por la interacción entre dos o varias personas que están involucradas en un mismo aprendizaje. El proceso tiene que estar acordado por ambas partes, además de constar que existe un clima de

respeto y una situación de igualdad. Y todo ello, estará basado en unos valores, derechos y obligaciones.

Leiva (2015) da una definición de interculturalidad que es similar a la anterior, pero su visión se centra más en la necesidad de poner en práctica acciones interculturales en el ámbito educativo. De este modo, nombra tres enfoques asociados a cómo los docentes perciben la diversidad cultural y las acciones que desarrollan ante situaciones interculturales. Estos enfoques reciben los nombres de: enfoque romántico o folclórico, enfoque compensatorio y el enfoque esencialista-emocional.

La mayoría de los centros educativos tienden a utilizar el enfoque romántico o folclórico. Los centros celebran fiestas con la temática intercultural y actividades intermitentes. De esta forma, el principal inconveniente es que las celebraciones puntuales crean estereotipos y remarcan las diferencias entre este alumnado de origen extranjero.

Otro enfoque es el compensatorio. Ante la llegada de alumnos de origen extranjero, el profesorado prefiere que este alumnado vaya a clases ‘de apoyo’ con los especialistas de AL (Audición y Lenguaje) y PT (Pedagogía Terapéutica). Entonces, este enfoque no favorece la inclusión educativa, sino que se trata al nuevo alumnado como si ellos tuvieran necesidades educativas basadas en hándicaps culturales.

El último enfoque esencialista-emocional es el que se basa en los aspectos afectivos. Para conseguir un clima en el que ninguna cultura sea considerada superior a otra, los colegios tienen que trabajar las relaciones entre todos los agentes educativos y enfocarse en las características emocionales de cada individuo.

Así que, para cambiar la situación actual y conseguir que esta interculturalidad sea aceptada en las escuelas, el autor Jiménez (2009) afirma que la escuela tiene un papel importante ante esta realidad y puede llegar a ser uno de los principales motores de cambio ante los problemas multiculturales que persisten en la sociedad española.

No obstante, la formación del profesorado también es un punto clave para conseguir una educación intercultural. Jiménez (2009) explica que es importante que los profesores cambien su manera de actuar. Asimismo, Rodríguez, Gallego, Navarro, Sansó, Velicias y Lago (2011) dicen que las administraciones públicas proponen cursos

destinados al profesorado, aunque deberían ser promovidos desde las enseñanzas universitarias de Magisterio.

Esta formación está regida por la legislación, es decir los planes institucionales que marcan las actuaciones a seguir por los centros educativos y el profesorado que los componen. Existen los planes de acogida que son elaborados por el centro y recogen su situación educativa pero por encima de ellos, está el Plan de Interculturalidad de Cantabria. Rodríguez *et al.* (2011) confirman que estos planes son necesarios y que además tienen que tener en cuenta a las familias, profesorado y alumnado.

La formación de los docentes va ligada a la idea de cooperación. En numerosos colegios, los docentes colaboran ante la llegada de alumnos cuyo origen es extranjero. Si bien, en otros centros educativos cada docente elabora sus propias estrategias cuando tienen un alumno inmigrante en su aula, por mera pasividad ante lo intercultural (Leiva, 2011). Sin embargo, el trabajo debería ser cooperativo para poder llegar a obtener una educación intercultural íntegra.

A pesar de todo ello, una de las cosas más relevantes para conseguir un afable clima escolar intercultural es la participación de las familias, tanto de origen extranjero como nacional. Si nos remontamos a mediados del siglo XX, las aulas eran mayoritariamente monoculturales frente a las aulas actuales que cuentan con una mayor diversidad cultural. Leiva y Frutos (2011) apoyan la idea de que uno de los retos de la interculturalidad en las escuelas es que las familias de origen extranjero participen activamente para lograr la integración social.

Esta monoculturalidad era más común en los núcleos rurales. Lo rural siempre ha sido menos valorado en comparación con las zonas urbanas. Por lo tanto, los posibles cambios sociales tienen un mayor impacto en este tipo de comunidades rurales. Uno de estos cambios es la inmigración, la cual afecta directamente a las escuelas que se ven obligadas a cambiar sus costumbres tradicionales. El objetivo de estas escuelas rurales es adecuar la situación al aula y que esto trascienda en el contexto (Jiménez, 2009).

3.1. Educación multicultural e intercultural

El aumento significativo de personas extranjeras en España durante los últimos lustros provoca una serie de cambios en los ámbitos económico, jurídico, educativo y sanitario. Todos estos ámbitos cumplen un papel importante en la integración de las personas que comienzan una vida nueva en un país que no comparte su misma cultura. A pesar de que todos tienen una función ante la llegada de estas personas, la educación es el motor de cambio para que se produzca la integración de la población de origen extranjero (Jiménez, 2009). El problema es que en la mayoría de escuelas, está latente la presencia de la educación multicultural.

La educación multicultural surge entorno a los años 60. El objetivo que persigue es conseguir la inclusión curricular mediante la presencia de elementos folclóricos. Además, esta educación pretende responder a las demandas de los miembros de la sociedad española que pertenecen al grupo social discriminado. A su vez, la educación multicultural contiene una serie de aspectos propios: el primero es que trata de modificar los modelos educativos que no incluyen a la población de origen extranjero. El segundo aspecto es que elimina posibles barreras creadas por una sociedad que no aceptaba culturas diferentes a la autóctona. La tercera característica es la creación de un currículo diverso en el que se considere la población inmigrante. En cuarto lugar, está la idea de promover que la sociedad conozca la diversidad presente. En cuanto al quinto aspecto, esta educación pretende eliminar la exclusión cultural. A su vez, la sexta propiedad es la que está ligada a favorecer la participación activa del alumnado tanto de origen extranjero como de origen nacional. Además, el séptimo punto está relacionado con la eliminación de la exclusión social y la abolición de actitudes racistas. Y por último, una de las particularidades que tiene cierta relevancia es garantizar más oportunidades educativas a aquellos que no se ven ayudados por el resto de la sociedad (Villodre, 2013).

Por lo tanto, la educación multicultural hace que los grupos minoritarios adopten las costumbres de los grupos mayoritarios, impulsando la diferencia y no la convivencia como una sociedad unida (Villodre, 2013). Otros autores como García, Granados y García-Cano (1999) apoyan que la educación multicultural sirve de abrigo para los habitantes nacionales e igualmente, dicha educación pretende eliminar la cultura propia

de las personas de origen extranjero mediante la imposición de un modelo asimilacionista.

Según Muñoz (2016), este modelo tratará de “igualar” a las personas de origen extranjero a través de la supresión de su identidad étnica. A raíz de este arquetipo, surge el modelo segregacionista que agrupa a los alumnos de grupos étnicos minoritarios dependiendo de su nivel intelectual. Por último, expone el compensatorio. Este modelo va dirigido a los alumnos de minorías étnicas, los cuales tienen que escoger entre rechazar sus raíces o mantener una postura contraria ante la cultura del lugar donde ellos residen. En España, la compensación se vincula a que el colegio asocie a los alumnos de origen extranjero con los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas.

En contraposición a la multiculturalidad, aunque guarde algunos aspectos en común, está el término de “educación intercultural” que es apoyado por numerosos autores. Como afirma Villodre (2013), la interculturalidad tiende a incrementar la interacción, la reflexión y a superar el modelo multicultural. No cabe duda que la finalidad de la educación intercultural es la integración de todos los miembros que viven en una misma sociedad. Además de enseñar valores para que las personas entiendan e interioricen las culturas existentes y la suya propia.

Como afirman Leiva y Frutos (2011), uno de los objetivos que persigue la educación es anticiparse y prever los posibles problemas de la sociedad. Para que esto se cumpla es necesaria una educación intercultural. Son varios autores que definen este tipo de educación. Aguado (2004) concreta que:

La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural (...) (p. 39).

A su vez, la autora Aguado (2004) expone una serie de características propias de la educación intercultural y recalca que la finalidad de la misma es alcanzar una buena calidad de vida y una educación para todos.

- La primera característica es el carácter reflexivo que tiene esta educación. Se refiere a que las diferencias, entre los agentes educativos, son reflexionadas y dinámicas, es decir, cambian constantemente.
- La segunda es que la educación intercultural es global, es decir, va destinada a todos los miembros que forman la sociedad sin discriminar a ningún grupo social.
- En tercer lugar, la educación intercultural es igualitaria. Todas las personas tienen las mismas oportunidades para alcanzar unos beneficios equitativos y un futuro digno.
- Y la cuarta característica guarda cierta relación con la tercera, la cual enuncia que este tipo de educación tiende a formar en competencias a los alumnos y profesores como medio para conseguir eliminar la discriminación.

Además, Llamas (2005) da una definición que se asemeja a la anterior. La educación intercultural pretende valorar las diferencias sociales para que la sociedad considere lo multicultural como algo que es enriquecedor. Todo ello, utilizando la comunicación, cooperación con los demás y como resultado, la creación de un sentimiento de grupo.

Estas definiciones coinciden en la idea de que es necesaria la construcción de un diálogo para que de esta forma los agentes educativos (familias, profesores y alumnos) desarrollen una serie de competencias sociales. Asimismo, no debemos pensar que la interculturalidad es algo problemático sino que es una fuente de enriquecimiento que posteriormente repercutirá en la sociedad democrática en la que vivimos.

Sin embargo, Aparicio (2011) expone una nueva idea, la cual promueve que la educación cultural se centre también en la creación de un currículo que incluya el aprendizaje de una competencia intercultural. Buendía, González, Pozo y Núñez (2004) definen la competencia intercultural como aquella habilidad para actuar de forma flexible y correcta ante situaciones que requieran la interacción entre personas de diferentes culturas. Asimismo, estos autores dotan a la competencia intercultural de tres componentes: el declarativo, el procedimental y el afectivo-actitudinal. Por un lado, el componente declarativo es el que está relacionado con el conocimiento que tienen las personas sobre las culturas. Por otra parte, el componente procedimental que se enfoca en la parte práctica, en cómo actúan las personas ante los movimientos sociales y la

integración social. Y el último es el afectivo-actitudinal que abarca el respeto, valoración y convivencia que tienen las personas frente al resto de culturas.

Para más concreción, este currículo debería estar basado en la adquisición de unas competencias, además de añadir la competencia intercultural. Esto asegura un proceso de enseñanza-aprendizaje continuo, es decir, que los alumnos sigan aprendiendo durante toda la vida. Y es que aprender durante toda la vida es relevante debido a que las culturas están en constante cambio. Por consiguiente, los alumnos deben saber que toda cultura tiene una Historia y que a su vez, no es algo dogmático sino que comparte aspectos comunes con otras culturas. No obstante, para acercar más la educación intercultural a las escuelas, es necesaria la creación de un modelo educativo intercultural que favorezca la convivencia entre culturas (Vera-Noriega, 2007).

Este modelo intercultural es una meta a seguir por numerosos centros escolares porque muchos se quedan estancados en la expresión “multicultural”. Sí que es verdad que guarda cierta relación con el término intercultural. Sin embargo, entre ambas palabras existen ciertas diferencias. Estas ayudarán a entender que el intento por llegar a conseguir una educación intercultural, muchas veces concluye en una educación multicultural (Villodre, 2013).

En definitiva, los autores que han sido nombrados en este apartado apoyan que en España los centros educativos buscan la manera de proporcionar una educación intercultural aunque varios se queden a las puertas de conseguirlo y llegue a producirse la llamada educación multicultural. A pesar de todo ello, no solo es tarea de las escuelas. El resto de la sociedad también debe participar. Además, es destacable recalcar que el motor de cambio es la escuela, ya que es el primer lugar donde comienza la interacción entre personas pero no el único donde debe darse esta educación intercultural.

3.2 Legislación educativa española basada en la interculturalidad

En España sigue siendo un desafío la creación de una educación intercultural. Y es que una de las carencias del sistema educativo español es que las leyes contienen aspectos interculturales empobrecidos. A continuación, se presenta un recorrido y análisis de las leyes educativas españolas relacionado con el fenómeno de la interculturalidad y secundado por Villodre (2013).

La primera ley educativa que surge en España es la LGE (Ley General de Educación) en 1970. Esta ley comenzaba a contemplar el planteamiento de garantizar el acceso a la educación de las personas que inmigraban del extranjero. Su objetivo principal era reducir el grado de desigualdad y los déficits del alumnado pero el concepto ‘diversidad cultural’ no aparecía explícitamente. Esto tiene una explicación y es que, durante este año, el sistema de gobierno español pasaba por una dictadura liderada por Francisco Franco, el cual quería mantener la uniformidad de la cultura española creando así diferencias con otras culturas.

Trascurridos unos años, en 1985 se estableció la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación. Con esta ley aparecen las palabras pluralidad lingüística y cultural que llevan al camino de la solidaridad y cooperación. Ya se comienza a hacer hincapié en la interacción entre pueblos. Sin embargo, el punto de mira estaba centrado en las comunidades autónomas y sus posibles diferencias, por lo que la inmigración permanecía en segundo plano.

Cinco años más tarde el cambio de gobierno supuso una modificación de la legislación. En 1990 emerge la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), de 4 de octubre. Lo primero que hace es eliminar palabras como “inmigrante” y “extranjero”, ya que se consideran palabras despectivas.

La LOGSE se encuentra estrechamente relacionada con el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, el cual instaura el currículo referente a la Educación Primaria. Prosiguiendo con la postura que defiende, la ley se centra en las necesidades de los alumnos y en concreto, en el movimiento de la inmigración, es decir, los alumnos que acaban de realizar la incorporación al sistema educativo español.

Después de la LOGSE, se produce un aumento del alumnado de origen extranjero en las enseñanzas educativas obligatorias entre finales del año 1993 y

principios del 2004. Esto da lugar a la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. En ella, se apoyan los derechos y libertades de las personas de origen extranjero, además de darle importancia a su integración social. Este pensamiento ayuda a vislumbrar que el sistema gubernamental ha tenido en cuenta este crecimiento e intenta abordarlo. Sin embargo, marcar la diferencia entre los derechos de las personas europeas y de las de origen extranjero hace que hasta este momento, las leyes solo busquen una convivencia pacífica y no un intercambio e interrelación de culturas. Así que es importante destacar que estas leyes aún no sopesan la importancia de las actuaciones de los docentes y su correspondiente formación.

En 2002, surge la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) de 23 de diciembre. Aunque nunca llegase a aplicarse, los contenidos interculturales aparentes se centraban en la unión entre sociedades mediante la educación. La meta era lograr una integración social, lo cual se refiere a la necesidad de formar a los alumnos para que cuando sean adultos respeten y sepan convivir.

En cuanto al currículo, solo se modificaron aspectos del área de música y el resto de elementos curriculares permanecieron iguales. Por lo tanto, lo que buscaba esta ley era el multiculturalismo pese a que nombrase la necesaria formación del profesorado que hasta ahora ninguna ley lo había tenido en cuenta. Y también, las familias comienzan a tener un papel más activo en el entorno escolar. Esto marca un desarrollo notable debido a que la participación de las familias de origen extranjero es un factor clave para el desarrollo de una escuela intercultural.

Trascurrido un año, en 2003 se manifiesta el Real Decreto 830/2003 de 27 de junio, el cual estará vigente hasta el 2006. En el Decreto se establecen las denominadas enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Además, no se observan posibles diferencias discriminatorias frente a las leyes nombradas hasta este punto que sí que tenían aspectos segregadores. En este caso, los centros escolares van a ser el medio a través del cual se eliminan las diferencias. A pesar de ello, este Real Decreto apoya que las personas que inmigran deberán aceptar la cultura autóctona y que la suya propia desaparezca, por lo que no es un hecho que lleve a la interculturalidad.

En el año 2004, se acuerda el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre. A causa del mismo, se aprueba la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. Esta ley no

presenta variaciones en el ámbito educativo, ya que solo se ha centrado en recalcar el ámbito familiar.

Poco después de acordarse este Real Decreto, se elabora la Resolución de 4 de abril de 2005 (Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa). Durante este año, comienzan a desarrollarse medidas de Atención a la diversidad y, específicamente, la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad. Lo más destacable de la resolución es que la atención va destinada a todo tipo de diversidad, no solo a los alumnos de origen extranjero. Sí que cabe decir que esta resolución solo promovía posibles ayudas ante la carencia de la competencia lingüística, pese a que también el Plan debería contemplar los aspectos sociales que son importantes en el proceso de integración social.

Durante este mismo año, se publicó la Ley 27/2005, de 30 de noviembre que promovía la educación y la llamada “cultura de paz”. En la ley, aparecían unos objetivos relacionados con la interculturalidad. Sin embargo, la educación intercultural no estaba reflejada en las etapas educativas obligatorias. Además, seguía centrándose en el idioma evitando el trato de lo social.

Las leyes no mejoraban la situación educativa, por ello en 2006 se redactó el Real Decreto 3/2006, de 16 de enero para acrecentar la integración social de las personas procedentes de otros países. El modo de actuación fue controlar instituciones y asociaciones para mejorar la calidad de vida de estas personas.

Debido a un cambio en la ideología política, se implantó la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 3 de mayo. Varios de sus objetivos se encaminaron a la educación intercultural porque su base era la integración social a través de la educación. Difiere en otras leyes, ya que surgen los términos “equidad de género”, “educación para la paz” y “ciudadanía”. Ello desemboca en la interacción entre culturas pero no especifica el modo para lograr esta interacción (LOMCE, 2013).

Para finalizar el recorrido por la legislación educativa española, en 2013 se presenta la última ley educativa denominada LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). La LOMCE no nombra aspectos directamente ligados a las personas de origen extranjero pero ve relevante el reconocimiento de la diversidad entre alumnos. Igualmente, esta ley pretende conseguir una igualdad y justicia social que

desemboquen en un sistema educativo de calidad, es decir, eliminando cualquier tipo de desigualdad. Además, pretende que los alumnos aprendan competencias transversales como la gestión de la diversidad y la aceptación al cambio (LOMCE, 2013).

Como bien se ha podido analizar en las anteriores leyes, la LOMCE sigue respondiendo a un patrón lingüístico y no persevera en lo social. Esto se ve reflejado cuando la LOMCE (2013) afirma que hay que fomentar el plurilingüismo, lo cual no significa una integración social.

Una vez realizado el análisis sobre las leyes educativas españolas desde la primera LGE hasta la última LOMCE, el problema encontrado es que cada cambio en el gobierno repercute en la creación de una nueva ley educativa. Y los elementos hacia la consecución de una educación intercultural se modifican o se eliminan por las posteriores leyes y, asimismo, tienden hacia una educación multicultural.

Por estas razones, cada Comunidad Autónoma redacta un documento denominado Plan de Interculturalidad, el cual rige las realidades educativas y ofrece posibles actuaciones para lograr la integración social. Y a nivel de centro, se elabora otro documento basado en el Plan de Interculturalidad que recibe el nombre de Plan de Acogida.

A continuación, es trascendente una interpretación sobre el Plan de Interculturalidad de la Comunidad Autónoma de Cantabria, ya que uno de los objetivos de esta investigación se centra en ello. Desde mi punto de vista, este documento debería actualizarse debido a que la situación intercultural de España está en constante cambio y, como bien se nombró anteriormente, a partir del 2008, la economía cambió bruscamente y transformó los patrones de inmigración procedentes de otros países.

El Plan de Interculturalidad de Cantabria primero expone la situación multicultural existente en España. También muestra la necesidad de contemplar a las personas de origen extranjero y a las minorías étnicas, es decir, a dos colectivos que comparten diferentes culturas a la dominante en el territorio español, lo cual coincide con la finalidad de dicho plan. Igualmente, el Plan busca promover la educación intercultural en todos los centros (Plan de Interculturalidad, 2005).

Posteriormente, el Plan se centra en la situación de los diferentes centros educativos de Cantabria y de este modo, poder actuar sin tomar estas ideas como algo

general que valga para todos los colegios, sino que cada centro educativo debería adaptarlo a su propia realidad. A pesar de que cada centro lo adapte, si se observa el apartado “¿Qué respuesta se ofrece desde los centros?”, lo que quiere transmitir este plan es que los alumnos inmigrantes no tengan desfases curriculares y a su vez, garantizar la adquisición de un segundo idioma. Así, la integración social no está presente en los objetivos principales del Plan de Interculturalidad.

Siguiendo el orden preestablecido del Plan, los objetivos se centran en cada uno de los colectivos siendo estos. Alumnado, profesorado, familias y otras instituciones. Referente al alumnado, se sigue persistiendo en la adquisición del lenguaje y en conseguir eliminar cualquier déficit curricular. Sin embargo, sí que nombra la necesidad de favorecer una integración tanto afectiva como social pero no hace hincapié en ello.

En lo que respecta al profesorado, el Plan ve la necesidad de facilitar recursos a los alumnos y así poder valorar las culturas pero esto hace que sigan existiendo posibles diferencias culturales. Aun así, lo más destacable es que recalca la formación de un solo docente en cada centro educativo, lo cual es una idea errónea si lo que se está buscando es una educación intercultural. Además, este único docente tenderá a coincidir con ser el que tenga la función de coordinación intercultural. Como afirma Leiva (2012), en cada centro educativo, todos los profesores deberían recibir una formación ante la interculturalidad, no solo los docentes que tratan directamente con alumnos de distinta nacionalidad. No obstante, el plan resalta la idea de coordinación docente que tiene un papel fundamental para desarrollar las actuaciones hacia un buen clima intercultural a través del aula de dinamización cultural y los equipos de interculturalidad.

En cuanto a las familias, este documento trata de que este agente educativo reciba asesoramiento, pese a que se repita el foco principal que sigue siendo el aprendizaje del idioma predominante en la comunidad educativa. Y es que, según Leiva (2011), hay que formar interculturalmente a todos los agentes educativos para crear una convivencia positiva. Entonces, este Plan no considera muy relevante el papel que juega la familia en el campo de la interculturalidad.

El último agente educativo son las instituciones que, como bien dice el Plan de Interculturalidad de Cantabria (2005), tienen que cooperar con otras instituciones para aumentar la integración social. Sin embargo, estas instituciones también tendrían que

trabajar conjuntamente con el resto de agentes de la comunidad educativa, idea que no se encuentra recogida en dicho Plan.

Por consiguiente, la temporalización de las medidas que se van a llevar a cabo es muy general y no tiene en cuenta los cambios migratorios que pueden producirse en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Asimismo, la mayoría de ellas se desarrollan en los municipios que más población tienen que son Santander y Torrelavega. Si se quiere alcanzar una educación intercultural, lo adecuado sería acercar la formación a los centros educativos para que todos los agentes estén preparados e igualmente, vincular esta formación a todas las etapas de educación porque lo que se puede observar es que no se tiene en cuenta la Educación Infantil.

Los últimos apartados del Plan son trascendentales, ya que en uno de ellos se explica cómo este Plan está abierto a modificaciones y es evaluado continuamente mediante una evaluación inicial, otra durante su desarrollo y la final. El Plan no se ha modificado desde hace trece años, por lo que no está actualizado y no responde a las demandas actuales de la sociedad.

Por último, pero no menos importante, es la elaboración de un Plan de Acogida. Este Plan tiene que desarrollarse en cada centro educativo debido a que cada uno tiene su propia realidad social. Por ello, el Plan de Acogida se apoyará en el Plan de Interculturalidad. Así, si el Plan de Interculturalidad no se ciñe a lo que necesita la sociedad, el Plan de Acogida no tendrá bien marcadas sus bases y principios.

En definitiva, el Plan de Interculturalidad tendría que incluir la etapa de Educación Infantil que también forma parte del sistema educativo español, pese a no ser una etapa obligatoria. Además, la actualización del mismo mejoraría la perspectiva que tienen los centros educativos hacia la interculturalidad. Y a su vez, ofrecer una buena formación a todos los agentes educativos propiciaría la denominada educación intercultural, lo que para algunos centros educativos es una utopía.

3.3 Formación y participación intercultural del profesorado

Según el Plan de Interculturalidad de Cantabria (2005), solo es necesario que un docente del centro educativo se forme interculturalmente, el cual suele coincidir con la figura de coordinador de interculturalidad del mismo. Sin embargo, esa formación no les convence a numerosos autores como son los casos de Leiva (2012) y Marcos (2005) que apuestan por una formación intercultural de todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa.

No obstante, para ofrecer una u otra formación intercultural es imprescindible saber desde qué punto de formación parten los docentes de España. Como afirma Leiva (2012), se realizó un estudio cualitativo en los colegios de Andalucía para ver qué nivel de formación tenían los docentes en cuanto a la interculturalidad. En este análisis, el investigador no solo preguntó a los docentes sobre su propia percepción sino que tuvieron en cuenta las aportaciones de los alumnos y de las familias. En consonancia a ello, los resultados mostraron que la formación intercultural era mínima, por tanto los profesores no sabían afrontar algunos conflictos de índole racista en sus aulas.

Asociado a este estudio, hay otra investigación llevada a cabo en Galicia cuyos sujetos de estudio eran profesores pertenecientes a Educación Primaria e Infantil. Para realizar dicha investigación, se utilizó una entrevista, instrumento propio del estudio cualitativo, a través del cual midieron el nivel de formación y la participación docente frente al ámbito intercultural escolar. Los resultados demostraron que el profesorado presentaba carencias formativas interculturales, lo cual estaba confirmado porque la mayoría de los docentes optaban por cursos centrados en la utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y no participaban en cursos cuyo tema era la interculturalidad. Asimismo, los docentes reconocieron que es necesaria la participación de todos los agentes educativos y de instituciones externas al centro educativo. Sin embargo, no todos se mostraban predispuestos a formarse debido a la errónea percepción que tenían de sí mismos (Rego, Ríos y Moledo, 2014).

Tras conocer las carencias formativas interculturales del profesorado de España, los autores Leiva (2008) y Rego *et al.* (2014) resaltan que para que se produzca una adecuada formación, hay que tener en cuenta las siguientes dimensiones.

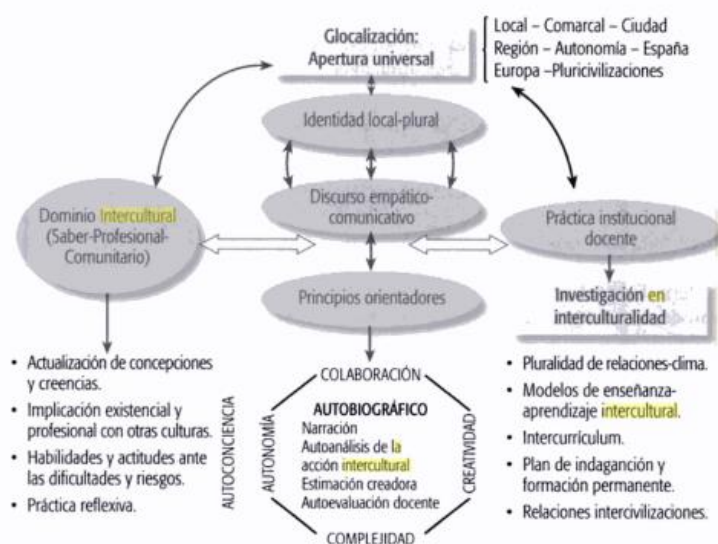
- La dimensión cognitiva se centra en el conocimiento de otras culturas pertenecientes a los propios centros educativos para que de este modo, los docentes conozcan la realidad que les rodea.
- La segunda dimensión es denominada actitudinal, por la que se puede observar cómo de receptivos se muestran los docentes ante la multiculturalidad de sus aulas. Un ejemplo es la simulación de conflictos interculturales y el correspondiente aprendizaje de diversas soluciones.
- Consecutiva está la dimensión ética referente a la actitud crítica de los docentes ante la diversidad cultural en general, no solo en el ámbito escolar mediante seminarios de reflexión.
- Otra dimensión es la emocional, la cual se enfoca en lo individual y en conocer sentimientos o emociones que forman parte del entramado colectivo intercultural.
- Por otro lado, la dimensión procedimental es muy relevante porque tiene que ver con la parte práctica y posibles metodologías de aula para abordar y normalizar la interculturalidad.
- La última dimensión es la de mediación que funciona como resolutoria ante problemas interculturales en el centro educativo, además de proponer posibles soluciones que se puedan aplicar a la vida cotidiana.

Con estos datos, se puede deducir que la formación intercultural del profesorado de España está por debajo de las expectativas. Aunque no solo hay que formar al profesorado. Algunos autores como Marcos (2005) están de acuerdo en que hay que formar también al resto de agentes educativos mediante el trabajo cooperativo. Asimismo, Leiva (2012) recalca que las escuelas tienen que estar en contacto con otras instituciones, entre ellas, las universidades donde se instruye a los futuros maestros.

Por consiguiente, existen diferentes maneras de trabajar dicha interculturalidad. Sin embargo, sabiendo que vivimos en un mundo globalizado donde las TIC están ganando un papel protagonista en la sociedad, Rego *et al.* (2014) apoyan que hay que aprender la competencia digital-cultural para, de este modo, poder transformar las escuelas en lugares democráticos donde resida la solidaridad, respeto, igualdad y el derecho a una educación de calidad para todos, es decir, inclusiva.

Aun así, todo esto es algo abstracto, por lo que el autor Marcos (2005) ofrece la idea de un modelo destinado a la formación del profesorado (véase Esquema 1). En este esquema, es relevante nombrar los puntos que lo estructuran: por un lado, el discurso empático que está unido a la idea de globalizar, es decir, ir desde lo local a lo plural; también va ligado a ello el dominio del conocimiento intercultural de cada uno de los docentes que componen el entramado educativo español; consecuente, están los principios que deberían tener los docentes (creatividad, autonomía, colaboración y complejidad); y por último, la necesidad de que los docentes investiguen para mejorar sus prácticas educativas.

Esquema 1. Modelo para la formación del profesorado ante el reto intercultural: Desarrollo en armonía y pensamiento intercultural e interpensamiento.



Fuente: Marcos (2005).

3.4 Escuela rural e intercultural

En España hay dos tipos de escuelas dependiendo del área donde estén situadas, las urbanas y las rurales. En las primeras, el número de alumnos es mayor debido a que están en núcleos poblacionales conformados por un alto porcentaje de personas. Al contrario, en las escuelas rurales, el número de alumnos es inferior llegando incluso en algunos casos a agrupar determinados cursos académicos.

En pleno siglo XXI, la situación está cambiando, ya que los habitantes de las ciudades han comenzado a emigrar a los pueblos donde buscan una mejor calidad de vida (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Otros autores como Jiménez (2009) añaden que, a parte del aumento de la población proveniente de las ciudades, también hay otras transformaciones relacionadas con las nuevas tecnologías de la información, la inmigración y el papel de la mujer en la sociedad.

Anteriormente a describir cómo afectan estas transformaciones en la escuela rural, es necesario conocer diferentes definiciones que se dan de la misma. Según Sepúlveda y Gallardo (2011), la escuela rural es la institución donde se reconocen las diferencias. Asimismo, profundiza en conseguir un sentimiento de pertenecer a un grupo y cultura. En contraposición a la idea de la escuela rural como motor de cambio, centrándose más en características pertenecientes al funcionamiento de la escuela, Tomàs y Boix (2004) la definen como un lugar donde se puede trabajar colectivamente fomentando la relación maestro-alumno, además de trabajarse el valor de la responsabilidad y la autonomía así como las relaciones entre alumnos. No obstante, estos autores reflejan algunas características negativas, destacando aquellas que se refieren a que los alumnos se relacionan en grupos pequeños y los materiales académicos son escasos. A parte de la carga excesiva de trabajo relativa al profesorado.

Una vez dada la definición de escuela rural, Jiménez (2009) comentaba que en ella se han ido produciendo una serie de transformaciones. Una de ellas es la inmigración. En los últimos años, la población de origen extranjero se ha trasladado de las ciudades a los pueblos debido a razones laborales y económicas.

El hecho de que las escuelas se tengan que adaptar al medio en el que están situadas, hace que la introducción de otros valores y otras culturas diferentes se vea como algo negativo en los espacios rurales. Las áreas rurales son lugares donde las

costumbres propias están muy arraigadas y la palabra “cambio” no es tan fácil asumirla y aceptarla desde la perspectiva de los habitantes autóctonos. Es así como la escuela se convierte en el principal motor para favorecer las relaciones y la convivencia de sus miembros.

Esta interacción educativa se puede observar en la investigación realizada por Bengoechea *et al.* (2012). Lo que observaron fue la interacción maestro-alumno que había en el aula. Como resultado, se pudo ver que el director del centro educativo se centraba más en la cultura dominante lingüística. Esto guarda relación con lo anterior, y es que no se llega a producir una socialización íntegra en los colegios rurales así como en el medio en el que cohabitan.

Concluyendo, todos los autores nombrados están de acuerdo en que la escuela rural es una realidad existente en España. Además, su supuesta homogeneidad inicial está cambiando debido a las demandas de la sociedad, lo cual se ha transformado en escuelas heterogéneas donde el proceso de socialización pasa de ser local entre los alumnos autóctonos a global con los alumnos de origen extranjero.

4. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

4.1. Migración en España

Para conocer las causas por las que hay un significativo porcentaje de personas extranjeras en Castañeda, es imprescindible comenzar por España. En España la población ha ido variando. Esta variación se debe a diversas razones entre las que se encuentran los nacimientos, las defunciones, las crisis económicas, e incluso los movimientos demográficos. Según la Tabla 1, el número de personas españolas ha aumentado desde el año 2012 hasta el 2017. En cambio, si nos fijamos en la variable “extranjeros”, el número de personas de origen extranjero ha ido disminuyendo hasta llegar a ser, aproximadamente, un millón menos de personas en el año 2016. Sin embargo, desde el año 2016 al 2017 ha aumentado en 6.892 personas, lo cual hace un total de 4.424.409 personas de origen extranjero. Esto es debido a las inmigraciones aunque también es porque hay personas que han adquirido la nacionalidad española.

Concretamente, si se tienen en cuenta cada una de las nacionalidades que inmigran a España, las que han ido en aumento son la italiana, ucraniana y china (INE,2017a).

Tabla 2. Evolución de la población residente en España

Evolución de la población residente en España (2012-2017)						
	2012	2013	2014	2015	2016	2017(*)
Total	46.818.216	46.727.890	46.512.199	46.449.565	46.440.099	46.528.966
Españoles	41.582.186	41.655.210	41.835.140	41.995.211	42.022.582	42.104.557
Extranjeros	5.236.030	5.072.680	4.677.059	4.454.353	4.417.517	4.424.409

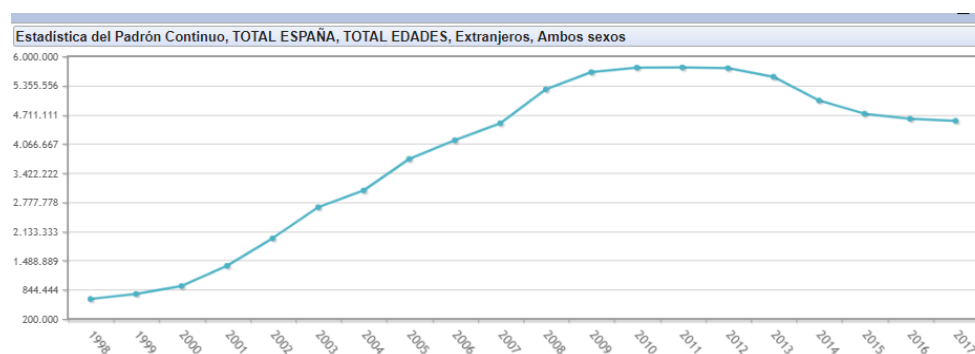
(*) Datos provisionales

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2017a)

Si se retrocede unos años atrás, en los años 80 España ingresó en la Unión Europea. A pesar de esto, para poder inscribirse tuvo que anunciar una ley en 1985 que recogiera los derechos de la inmigración de las personas que venían de países extranjeros. Al principio, llegaban personas de Marruecos y Portugal. Después comenzaron a llegar personas que eran exiliadas de las dictaduras sudamericanas. Sin embargo, la gran mayoría provenían de Europa. Los datos constataban que en 1985 había aproximadamente 250.000 personas de extranjeras y pasada una década este número era el doble. Hasta llegar al 2004 que fue una época en la que el número de inmigraciones del exterior aumentaron por una causa principal que fue la expansión de la economía española (Ioé, 2005).

En esta época el número total de personas de origen extranjero llegó a alcanzar unos 3,7 millones. Pasaron los años y hasta el 2012 el número de personas inmigrantes incrementó (véase Gráfico 1). Aunque a partir de ese año comenzó a disminuir debido a la escasez de posibilidades laborales desencadenadas por las crisis económica de 2008.

Gráfico 1. Padrón Continuo . Total de Extranjeros en España. Ambos sexos.

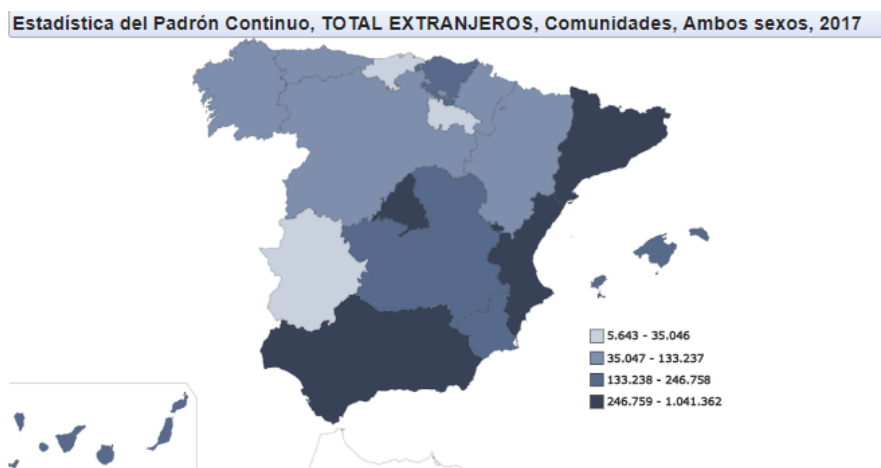


Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2017b)

4.2 Migración en Cantabria

Asociado a las comunidades autónomas, en este mapa se puede observar el número de personas de origen extranjero. Particularmente, en Cantabria se ve que es una de las comunidades autónomas con menos gente de origen extranjero junto con La Rioja y Extremadura. En el caso de los valores más altos, se encuentran Cataluña, Valencia, Andalucía y Madrid.

Mapa 1. Número total de extranjeros



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2017b)

A pesar de ello, para que ser más precisos, hay que conocer los datos del alumnado de origen extranjero que está escolarizado en Cantabria, concretamente en Educación Primaria e Infantil. Como se puede observar en la siguiente tabla, el número total de alumnos es de 1.615 en la etapa de Primaria y 801 en la etapa de Infantil.

Tabla 3. Números de alumnos de origen extranjero escolarizados en Cantabria en Educación Primaria y Educación Infantil

	Enseñanza	
	E. Infantil/ Preescolar	E. Primaria/ E.G.B.
	Variables	Variables
	Alumnos matriculados	Alumnos matriculados
Curso		
2017-2018	801	1.615

Fuente: Instituto Cántabro de Estadística (2017a)

4.3 Interculturalidad en Castañeda

Después de conocer la situación de España y Cantabria, llegamos al municipio de Castañeda donde está situado el centro educativo “El Haya”. Este municipio consta de cuatro núcleos poblacionales: La Cueva, Socobio, Pomaluengo que es la capital del municipio y Villabañez que es el lugar donde se localiza el centro educativo. Estos cuatro núcleos están ubicados en la comarca del Pas-Miera, por la que fluye el río Pisueña por la zona central del municipio y el río Pas por occidente .

En cuanto a la población, según el registro padronal el número de habitantes en Castañeda es de 2.744 (INE, 2017). Su población es mayormente adulta, cuya media de edad es de unos 40 años y el índice de envejecimiento oscila entre el 174%. (PEC, 2017). Asimismo, hay 104 personas de origen extranjero, las que provienen en su mayoría de Europa y África lo que se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4. Población extranjera por nacionalidad en Castañeda

Población extranjera por nacionalidad a 1 de enero de cada año

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total Extranjeros	37	43	45	67	96	91	93	111	111	112	105	107	104
Europa	5	7	15	28	43	37	47	50	50	45	40	43	37
África	26	24	14	9	17	15	10	22	22	29	30	31	26
América	6	11	14	29	36	39	36	39	39	38	35	33	41
Asia		1	2	1									
Oceanía y apátridas													

Fuente: Instituto Cántabro de Estadística (2017b)

Por lo tanto, la población que cohabita en este municipio está relacionada con la economía predominante. Los sectores que destacan son el sector secundario y terciario, aunque tradicionalmente predominase la ganadería mixta que es concerniente al sector primario. Con la entrada de España en la Unión Europea el sector primario perdió protagonismo y los otros dos sectores comenzaron a ganarlo. Esto ayuda a entender por qué Castañeda tiene personas de origen extranjero. Estas personas trabajan en empresas de las zonas circundantes como es la Nestlé situada en la Penilla. La producción de esta empresa está destinada a la elaboración de productos alimenticios. Y un dato destacable es que produce grandes cantidades de productos y requiere de numerosos puestos de trabajo.

Por otro lado, están las personas cuyo puesto laboral se encuentra en Torrelavega, pero ellos ven la necesidad de vivir en Castañeda debido a que los precios de las viviendas son inferiores y por las facilidades de transporte existentes en el municipio. Parte de la población que trabaja en Torrelavega se dirige a la empresa llamada Solvay.

Referido al centro educativo “El Haya”, el número de alumnos escolarizados es de 261 con sus posibles incorporaciones durante el transcurso del curso académico. En cuanto a la escolarización, el número de alumnos es mayor en la etapa de Primaria, la cual cuenta con 165 alumnos. Esto está asociado al número de alumnos de origen extranjero, que suman un total de 14 alumnos en ambas etapas Infantil y Primaria aunque predominen en las aulas de Primaria. Para ser una zona rural, el número de alumnos extranjeros representa un 5% de los alumnos del centro, lo que aporta

influencias de otras culturas y favorece la educación intercultural en las aulas. Estos alumnos proceden principalmente de Europa del Este y del norte de África (PEC, 2017).

5. INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE EN EL CEIP “EL HAYA”

El propósito de esta investigación es indagar en la implementación de la interculturalidad presente en el CEIP “El Haya”, que es un centro educativo rural. En él, se seleccionó una muestra de cinco docentes de Educación Primaria e Infantil para responder a un guion de entrevista. La entrevista estaba construida en torno a los objetivos e hipótesis concernientes a la investigación. A continuación, se expondrán las similitudes y diferencias en las opiniones de las docentes hacia la interculturalidad del propio centro educativo.

Primeramente, se explicará el perfil docente de cada una de ellas. Y después, se contrastarán las ideas de todas las docentes nombradas.

La docente María demuestra vocación a la hora de realizar su trabajo. Pero lo más importante es que se muestra positiva ante los posibles cambios relacionados con la interculturalidad en las aulas. Para ella, la interculturalidad es una oportunidad y cree que es muy relevante trabajarla en el aula: “esperamos que el colegio sea el motor de cambio de la sociedad y que estemos educando a los futuros ciudadanos”.

En contraposición con María, está Ana que afirma que no es tan importante trabajar la interculturalidad en este centro educativo, ya que el porcentaje de alumnos es menor que en otros colegios. Y además, muestra una posición dudosa: “la interculturalidad es más una dificultad pero es enriquecedor si lo orientas adecuadamente”. Con esta visión, parece que esta docente tiene una visión tradicional de la interculturalidad y refleja una actitud pasiva ante posibles cambios.

Semejante a Ana es Isabel que su forma de ver la interculturalidad es ambigua porque como bien dice: “en un centro educativo de los que he impartido clase, he tenido alumnos extranjeros en el aula pero un bajo porcentaje”. La falta de experiencia y formación son dos factores clave en la valoración de esta docente ante la

interculturalidad, lo cual también se ve reflejado cuando define la interculturalidad: “la interculturalidad es una variedad de culturas”.

A continuación, las docentes Andrea y Paula tienen un perfil similar y son las que más se acercan al perfil de María, más predispuestas ante las situaciones interculturales en el aula. Pese a dudar ante la pregunta de si la interculturalidad es una oportunidad o dificultad, ellas tienden a propiciar la igualdad y respeto ante los alumnos de origen extranjero. Sin embargo, no consiguen la integración del alumnado.

5.1. Implementación colectiva o individual por parte de los docentes

En lo que respecta al nivel de implementación, las docentes Ana, María, Andrea y Paula coinciden en la idea de que es necesaria una coordinación entre profesores cuando quieren llevar a cabo las medidas precisas destinadas al alumnado de origen extranjero. Como bien dice Paula, “que cada uno vayamos en una misma dirección porque si cada uno remamos en una dirección distinta, quizás no se tengan los mismos avances”. A su vez, la coordinadora de interculturalidad (María) corrobora la opinión de Paula y afirma que “la acción de coordinarnos está dentro del protocolo”. En contraposición, Isabel dice que “siempre trabajo en equipo con la orientadora, la especialista PT y la de AL”. Según su punto de vista, Isabel solo coordina con los especialistas y no con el resto de docentes que constituyen una parte del entramado educativo y que son necesarios a la hora de implementar medidas ante la educación interculturalidad.

Todo esto facilita deducir que en este colegio hay consciencia de que es necesario coordinarse, pero en realidad no existe dicha coordinación entre todos los docentes ante la llegada de alumnos de diferente procedencia nacional. Como afirma el autor Llamas (2005), hay que conseguir situaciones de igualdad y aprender a valorar las otras culturas.

De este modo, la hipótesis “La implementación de medidas ante la interculturalidad bien sea al principio del curso o durante el mismo, es llevada a cabo de forma individual”, en este caso se cumple. Esto es debido a que no hay una coordinación sistemática y los profesores no toman medidas de forma colectiva, sino

que prefieren actuar individualmente usando sus propios materiales. Esto ayuda a comprender que no recurren al consenso con todos los docentes del centro educativo.

Además, esta hipótesis se puede apoyar en un ejemplo percibido en los últimos dos meses de observación. El centro educativo recibió la llegada de dos alumnas cuyo origen nacional era marroquí. Ante la llegada de estas, la coordinadora de interculturalidad se puso en contacto con la familia. Después, ella decidió pedir ayuda al mediador de interculturalidad porque la familia no comprendía bien el castellano. Posteriormente, se celebró una reunión entre la coordinadora, los tutores que iban a impartir clase a esas alumnas y la directora del centro. Finalmente, se llevó a cabo la incorporación a sus respectivas aulas. Gracias a esta situación, se pudo observar que la implementación de medidas no involucraba a todos los docentes de este centro educativo.

5.2. Influencia del origen nacional y momento de llegada al centro educativo

En segundo lugar, la influencia del origen nacional ha sido un punto clave para determinar cómo es vista la interculturalidad por parte de los docentes de este colegio. Las docentes Ana, Isabel, Paula y Andrea están de acuerdo en que la procedencia nacional del alumnado sí que influye en el funcionamiento del aula y en los materiales que requerirán dichos alumnos, sobre todo en el idioma. Isabel afirma que “sí influye, tanto en el lenguaje porque no dominan el castellano como en la importancia que le dan a la educación”. Pero esta idea no la comparte María, quien cree que el origen nacional no influye, empero sus dificultades a la hora de aprender como cualquier otro alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Unida a la influencia del origen nacional, en el caso de Isabel nunca ha tenido problemas con alumnos extranjeros en clase, por lo que duda si para ella tener alumnos extranjeros en el aula supondría una dificultad. El resto de docentes coinciden en que han experimentado dificultades con el origen marroquí. Las razones podrían ser varias pero en la que están de acuerdo es que esta nacionalidad no muestra gran interés hacia el aprendizaje, además de que las familias son poco o nada participativas. En lo referente a la participación de las familias, se detallará más adelante.

Asociado a la influencia de la nacionalidad, está el momento en el que las familias de diferente origen nacional llegan al centro. Tres de las docentes (Ana, María e Isabel) piensan que es más fácil tratar con los alumnos si llegan al principio del curso académico. Mientras, las demás actúan de la misma manera sin depender del momento de llegada. Como dice Paula, “intentar hacer la mejor acogida posible y que los niños se sientan como uno más”. Esto sigue demostrando que cada uno actúa acorde a sus ideas, sin la ayuda del resto de docentes.

5.3. Los docentes y el conocimiento de los planes institucionales

En tercer lugar, para tomar unas u otras medidas es conveniente apoyarse en los documentos que están regidos por la ley. Los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, se basarán en el Plan de Atención a la Diversidad elaborando en cada centro en base a sus necesidades, un Plan de Acogida. Tras analizar las opiniones, se puede concluir que la coordinadora de interculturalidad y Andrea conocen y se han apoyado en los planes institucionales. María manifiesta que “hay que apoyarse en los planes pero hay que concretarlo con materiales propios”. Por el contrario, Paula y María no tienen mucho conocimiento de dichos planes y prefieren centrarse en sus propios materiales. La excepción es Isabel, quien necesita apoyarse en la coordinadora de interculturalidad aunque conozca los planes institucionales y es que no depende de la seguridad que tiene ella misma, sino que, como se expuso en la revisión de la literatura, los planes no están bien planteados.

Como conclusión al conocimiento de los planes es que el planteamiento de los planes institucionales es erróneo. Por ello, los profesores se encuentran confusos o ni siquiera conocen la información que recogen debido a que se sienten mejor pidiendo ayuda a otros docentes o al coordinador intercultural. Al solicitar ayuda a los especialistas de PT y AL, evitan la coordinación conjunta de todos los miembros del claustro escolar.

De esta manera, la segunda hipótesis “la implementación de medidas ante la interculturalidad es llevada a cabo sin tener en cuenta el Plan de Interculturalidad de Cantabria o los planes del centro” es testada y verificada, ya que gran parte de los docentes no han ojeado dicho plan institucional y recurren al apoyo de los especialistas

de AL o PT, incluyendo a la coordinadora de interculturalidad. Esto sucede porque los planes institucionales necesitan ser renovados. En consecuencia, los docentes se sienten inseguros debido al desconocimiento de los planes y a su escasa formación, lo cual resulta en que la mayoría del profesorado prefiere apoyarse en otros materiales propios.

5.4. Participación de las familias de origen extranjero

Otro punto es el nivel de participación de las familias. La mayoría de las respuestas han dado a entender que depende del origen nacional. Unas familias se muestran más participativas que otras. Asimismo, el nivel de participación lo asocian al dominio del idioma predominante, el castellano. No obstante, Andrea nombra la figura del mediador a la hora de lidiar con diferencias culturales o de carencia del idioma. Ella lo corrobora y dice que “uno de los pasos es acudir al mediador de interculturalidad ante la ignorancia del nuevo idioma”. E Isabel niega que las familias quieran participar con un rotundo “No participan”. En cambio, el resto de docentes afirman que la mayoría participan salvo en el caso de las familias de origen marroquí que su presencia es escasa o nula.

Por estas razones, en general la participación de las familias es positiva y tienden a mostrarse todo lo participativas que pueden. Sin embargo, como bien dice Paula, “tienen una intención positiva de que el niño esté a gusto en el colegio. Y luego más adelante ya depende de las familias pero tanto extranjeras como las de aquí”.

De esta manera, la tercera hipótesis “las familias se muestran participativas ante la interculturalidad de este centro a través de actividades” es cierta debido a que se muestran participativas, aunque a veces aparezcan dificultades como es el idioma. Para ello, está la figura de mediador, quien tratará de solucionar los problemas que se presenten. Un dato destacable es que un porcentaje alto de familias participan en las actividades que organiza el centro frente a las familias de origen marroquí que por lo habitual no colaboran.

Junto a la participación de las familias, el Plan de Interculturalidad de Cantabria (2005) no le da relevancia a que las mismas participen en el sistema educativo. El Plan le otorga más importancia a que las familias aprendan el idioma dominante de la sociedad española, además de que estas reciban asesoramiento sobre el sistema

educativo. Por esta razón, se excluye a las familias de diferente nacionalidad. Para conseguir una educación intercultural inclusiva, todos los agentes educativos deben ser partícipes e interaccionar entre ellos. Asimismo, el aprendizaje de un idioma no es lo más importante en el proceso de socialización, lo que de verdad importa es que todos aprendamos a valorarnos. Si los planes institucionales no construyen sus pilares en base a lograr una integración social, las personas de origen extranjero tendrán un papel pasivo en la educación. No obstante, los profesores también tienen que fomentar esta participación. Ellos tienen que incluir a las familias para que puedan participar y se sientan parte del grupo.

5.5. Nivel de formación intercultural del profesorado

Y por último, vamos a analizar el nivel de formación del profesorado. En principio, la formación juega un papel determinante en las prácticas de los docentes a pesar de que haya un condicionante mayor: la experiencia.

Paula afirma que ella no ha recibido cursos específicos sobre la interculturalidad en las aulas pero que, gracias a su experiencia, ha sido capaz de lidiar con los posibles problemas o nuevas situaciones en el aula. Por otro lado, el pensamiento de María es similar: “he tenido que ir viendo e investigando para ver cómo solucionarlo, tenía alguna formación de cursos pero cuando te enfrentas a la situación ves las carencias que tienes y necesitas buscar información para trabajar con ellos”. El resto de docentes piensan igual, la experiencia como motor facilitador ante las dificultades. Y es que hay algo que comparten estas docentes: Isabel, Andrea, Ana y Paula no han recibido nunca cursos. Por el contrario, María sí que ha asistido a cursos pero no le han sido útiles al verse en diferentes situaciones de índole intercultural.

La clave no es que algunas docentes tengan formación o no. El quid de la cuestión es que podría ser que los cursos, a través de los que se han formado, solo fuesen teoría no aplicable a la futura práctica docente. Igualmente, la formación tendría que darse desde las universidades a la hora de formar a futuros maestros pero, para ello, debería existir una relación universidad-escuela, tal y como apoya Leiva (2012).

La última hipótesis “existe una escasa formación del profesorado de este colegio ante la interculturalidad” es inequívoca porque como se ha expuesto

preliminarmente, las docentes entrevistadas no han recibido ningún tipo de formación ante la interculturalidad salvo la coordinadora de interculturalidad que ha asistido a cursos del CEP⁴.

En relación con el nivel de formación docente, la cooperación ante la implementación de medidas interculturales no es el punto fuerte de este centro. Esto es un elemento negativo y poco favorecedor, debido a que el alumno de diferente origen nacional pertenece a todo el centro educativo, no solo al docente que le imparte clase. La cooperación entre compañeros es un aspecto importante en la tarea que desarrolla un docente. Y esta cooperación tiene que producirse también con el resto de agentes educativos que son los alumnos, las familias y, como se comentó antes, con las instituciones como la universidad y a su vez con instituciones que son destinadas a tratar aspectos de la interculturalidad. Sin cooperación, cada docente sigue sus propios métodos y los avances a nivel de centro no se producirán.

No menos importantes son los planes institucionales pero, para su aplicación, primero hay que tener en cuenta las ideas engañosas que necesitan ser modificadas. Porque tomar de modelo algo que es erróneo, evidentemente desemboca en prácticas negativas. Por ello, hay que elaborar un Plan de Acogida regido por las necesidades del propio centro educativo. En principio, las personas que elaboran el Plan de Interculturalidad de Cantabria deberían conocer la realidad social de los centros educativos pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Cantabria. Después, habría que tener en cuenta los factores sociales que caracterizan a estos centros. Para que este Plan pudiera tomarse como modelo, él tendría que recoger aspectos favorecedores de la integración social, además de ser evaluado y modificado anualmente. De esta forma, los colegios tendrían una base consistente en la que fijarse para poder elaborar el Plan de Acogida.

Uno de los retos educativos del centro “El Haya” es inculcar el valor de la interculturalidad. Por esta razón, el colegio ha elaborado un Plan de Acogida a través del Plan de Interculturalidad de Cantabria. Este Plan recoge la situación actual del centro, las actividades que se van a llevar a cabo con los alumnos de diferente origen nacional y el protocolo de actuación ante su presencia tanto con los alumnos como con las familias. Se añaden también los valores y retos educativos que se pretende trabajar

⁴ CEP (Centro del Profesorado de Cantabria) institución donde se imparte formación a los docentes.

con dicho alumnado. El problema es que este plan no se actualiza, ni se elabora de forma consensuada. Por lo tanto, muchos de los docentes no tienen conocimiento del mismo y tampoco se apoyan en él para tratar de solucionar posibles situaciones que sean problemáticas.

Todas estas apreciaciones convergen a la poca formación que tiene el profesorado de España en cuanto al fenómeno de la interculturalidad. Actualmente, nos encontramos con diversas culturas conviviendo en un mismo espacio y no respetándose. Deberíamos valorar y conocer las múltiples costumbres e ideas, lo que llevaría a enriquecerse. Lo principal es ver la interculturalidad como una oportunidad y cambiar la forma de pensar hacia lo diferente que es visto como problema cuando en realidad todo es diferente en este mundo.

6. CONCLUSIONES

Las sociedades están constantemente cambiando. Ante los repentinos cambios, la educación es el medio que debe ayudar a las personas a adaptarse. Además, cada centro educativo tiene su propia realidad. En relación con ello, es que en la mayoría de colegios hay un porcentaje de alumnos de origen extranjero. Estas personas necesitan integrarse socialmente, entonces para que la integración se haga realidad, los docentes tienen que coordinarse y trabajar cooperativamente. Si este colectivo no implementa medidas ante la interculturalidad colectivamente, es difícil conseguir una educación intercultural.

Este grado de implementación ha sido estudiado en un centro educativo rural, en concreto “El Haya”. En este colegio, los profesores no cooperan ante la presencia de alumnos de origen extranjero. Como resultado, cada docente elabora sus propios materiales apoyándose en los profesores especialistas de AL y PT.

Para descubrir esta implementación, se ha realizado un estudio de caso a través de una metodología cualitativa en la que se ha empleado un instrumento propio de esta: el guion de la entrevista. Dicha herramienta se ha llevado a cabo con los sujetos participantes en el estudio, de modo que la muestra de la investigación la componen

cinco docentes pertenecientes a la etapa de Educación Primaria e Infantil, incluida la coordinadora de interculturalidad.

El guion de la entrevista recoge diecinueve cuestiones con las que se pretende corroborar o verificar las hipótesis planteadas previamente. Además, este guion ha facilitado el conocimiento de la implementación de medidas ante la interculturalidad, la participación de las familias de origen extranjero, la importancia de los planes institucionales y la formación docente de dicho centro educativo. No solo se han podido observar estos elementos sino que también se ha podido deducir el perfil de cada una de las docentes ante la educación intercultural.

Tras el análisis de las entrevistas y la observación en el aula se han sacado una serie de conclusiones que serán explicitadas a continuación.

La primera es que los docentes, que imparten clase en el CEIP “El Haya”, implementan medidas interculturales de forma individual. En el caso de algunos docentes, prefieren pedir ayuda y coordinarse con los especialistas que cuenta el centro, en concreto la especialista de Audición y Lenguaje y la profesora especializada en Pedagogía Terapéutica.

En segundo lugar, está la falta de conocimiento que tiene el profesorado acerca de los planes institucionales como es el Plan de Interculturalidad de Cantabria. El PIC está anticuado, ya que no se ha renovado desde el 2005 y la sociedad está cambiando constantemente, por lo que este plan también debe modificarse. Por esta razón, los profesores desconocen dicho Plan o lo conocen pero no basan sus actividades en las ideas presentadas por el mismo. Los docentes de este centro educativo piden ayuda a la coordinadora de interculturalidad para elaborar los materiales necesarios e incluso algunos no lo ven necesario.

En tercer lugar, está el hecho de que el origen nacional sí que afecta en el momento de tomar medidas por parte de los docentes. Ellas afirman que lo más dificultoso es cuando el alumno no habla el castellano. Al mismo tiempo, lo relacionan con la participación que muestran las familias, es decir, las ganas e ilusión de que sus progenitores adquieran una educación depende de su origen nacional. Ponían el ejemplo de las familias de origen marroquí que en este centro educativo no participan pero el resto de nacionalidades sí que revelaron interés en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Todas estas conclusiones están vinculadas con el nivel de formación del profesorado. En este centro educativo, los docentes no han recibido una formación específica dirigida hacia la interculturalidad. Las docentes entrevistadas le han dado más importancia a la experiencia que a la formación. Desde un punto de vista más general, son relevantes ambas, la formación y la experiencia, pero realmente una buena formación es la base para conseguir unas prácticas eficaces.

Aparte de que las docentes compartan opiniones similares y dispares, tienen definido su propio perfil ante la interculturalidad: la docente que se mantiene al margen porque no tiene alumnos extranjeros en el aula y la que trata de informarse y preocuparse por los alumnos extranjeros presentes en el centro educativo. Por lo que la predisposición y vocación también juegan un papel importante. Esto se observa en la última pregunta de la entrevista que muestra qué significa para ellas la interculturalidad.

Lo que resume esta investigación es que la cooperación, entre los docentes, no está vigente. En este centro educativo mezclan dos de los enfoques interculturales. Por un lado, el enfoque folclórico o romántico que los docentes lo ponen en práctica cuando celebran el día de la Interculturalidad. Durante ese día se hacen actividades referentes a cada una de las nacionalidades que conviven en el centro escolar. Y también está vigente el enfoque compensatorio. Los docentes reproducen este enfoque en el momento que ellos prefieren que los alumnos de origen extranjero acudan a las clases impartidas por los docentes especialistas de AL y PT. De ahí, que estos enfoques vean la interculturalidad como algo respetable pero no valorable.

Esta situación de no cooperación puede mejorarse. Una propuesta de mejora es que, al comenzar el curso escolar, la dirección del centro convoque una reunión con todos los docentes para proponer y acordar medidas conjuntamente. Esta reunión no solo debería celebrarse al principio del curso, también durante el mismo ante la posible llegada de alumnado de origen extranjero. Unida a esta idea es que este proceso tendría que ser evaluado al acabar cada uno de los trimestres. De esta forma, se podría comprobar la eficacia de las medidas y si esta cooperación está dando sus frutos. Y otra proposición, es la creación de un proyecto educativo que contemple la interculturalidad a nivel de centro, ya que este centro cuenta con un proyecto intercultural aunque solo aúna los cursos de primero y segundo de Primaria. El objetivo principal sería aprender a valorar las culturas como valoras la tuya propia.

Para acabar, este estudio se ha realizado en un único municipio de tipo rural en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Esto explica que quizás posibles futuras investigaciones puedan indagar y contrastar los resultados de esta investigación. Una indagación y un contraste llevados a cabo por medio del análisis de otros contextos rurales en centros educativos o en otras comunidades autónomas cuyas características pueden variar con las del presente estudio

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio siglo XXI*, 22, 39-57. Recuperado de <https://bit.ly/2Qr4AWD>
- Aparicio Gervás, J. M. (2011). *Interculturalidad, Educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Bengoechea, I., Iriarte, A. R. A., & Orbea, J. M. M. (2012). La interacción educativa en una escuela de ámbito rural con alumnado inmigrante. *Aula abierta*, 40(3), 61-70. Recuperado de <https://bit.ly/2OwbkoV>
- Buendía, L., González, D. G., Pozo, T., & Núñez, C. A. S. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). Recuperado de <https://bit.ly/2xVUhDf>
- Castaño, F. J. G., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (enero, 2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, 23-60. Recuperado de <https://bit.ly/2NhGrij>
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., & García-Cano Torrico, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. *Boletín informativo de Lenguas*, 7(11), 44-52. Recuperado de <https://bit.ly/2DSF4s4>
- Instituto Cántabro de Estadística (2017a). Datos regionales (Alumnos extranjeros por enseñanza). Recuperado de <https://bit.ly/2RmkgM7>
- Instituto Cántabro de Estadística (2017b). Fichas Municipales de Cantabria, Castañeda (población y poblamiento). Recuperado de <https://bit.ly/2P781BE>
- Instituto Nacional de Estadística (2017a). Cifras de población 1-1-2017, estadística migraciones. Recuperado de <https://bit.ly/2yjAVaH>
- Instituto Nacional de Estadística (2017b). Estadística del Padrón Continuo. Principales Series de Población desde 1998. Recuperado de <https://bit.ly/2Niuv0U>

- Ioé, C. (2005). Inmigrantes extranjeros en España: ¿reconfigurando la sociedad? *Panorama social*, 1, 32-47. Recuperado de <https://bit.ly/2NivuhC>
- Jiménez, A. B. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461. Recuperado de <https://bit.ly/2OumLNW>
- Kottak, C.P. (2011). *Antropología Cultural* (14 ed.). México: Mc Graw Hill.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). *Convivencia y Educación Intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: Editorial Club Universitario. Recuperado de <https://bit.ly/2NjklwI>
- Leiva Olivencia, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/2y67ubQ>
- Leiva Olivencia, J. J. (2015). *¿Qué hay de nuevo sobre la interculturalidad en la escuela? Un análisis pedagógico crítico*. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. Recuperado de <https://bit.ly/2NehZPX>
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 8-31. Recuperado de <https://bit.ly/OVJeRi>
- Leiva Olivencia, J. J. & Frutos, A. E. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio siglo XXI*, 29(2), 389-415. Recuperado de <https://bit.ly/2QrGLhr>
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Llamas, J. L. G. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de educación*, 336, 89. Recuperado de <https://bit.ly/2NjklwI>
- Marcos, A. R. (2005). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.

- Muñoz Sedano, A. (2016). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2zNv8vU>
- Navarro, H. R., López, B. G., Galiay, C. S., Sierra, J. L. N., Sánchez, M. V., & Salcedo, M. L. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP*, 14(1), 101-102. Recuperado de: <https://bit.ly/2Qty8mJ>
- PA (2017). Plan de Acogida. Documento interno.
- PEC (2017). Proyecto Educativo de Centro. Documento interno
- Plan de Interculturalidad de Cantabria. (2005). Consejería de Educación. Santander: Gobierno de Cantabria.
- Rego, M. A. S., Ríos, F. X. C., & Moledo, M. D. M. L. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137. Recuperado de <https://bit.ly/2NkFBIN>
- Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J. L., Velicias Sánchez, M., & Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 101-112. Recuperado de <https://bit.ly/2Njyt9f>
- Sepúlveda Ruiz, M., & Gallardo Gil, M. (septiembre, 2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 144-153. Recuperado de <https://bit.ly/2ydbbwe>
- Tomàs, R. B., & Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. España: WK Educación.
- Vásquez, K.M. (2011). Diverso universo. Diversidad y transculturalidad. En Aparicio Gervás, J. M. (Dir.) (2011). *Interculturalidad, Educación y plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Vera-Noriega, J. Á. (2007). Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias. *Ra Ximhai*, 3(2), 397-416. Recuperado de <https://bit.ly/2IxuZiN>

Villodre, M. D. M. B. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos*, 13, 65-75. Recuperado de <https://bit.ly/2xTBZCA>

8.ANEXOS

GUION DE ENTREVISTA

1. Para comenzar... ¿qué es lo que te animó a introducirte en el mundo de la docencia? ¿cuántos años llevas ejerciendo de docente? ¿y cuánto tiempo llevas dando clase en este colegio?
2. ¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional en cuanto a los centros educativos en los que has estado?
3. De los centros educativos que has nombrado, ¿cuáles tenían un mayor número de estudiantes de origen extranjero? ¿Cuáles eran sus orígenes nacionales?
4. A día de hoy, ¿tienes alumnos de origen extranjero en el aula? ¿Y podrías nombrar algún lugar del que proceden?
5. ¿Tú crees que el origen nacional influye en cuanto a las condiciones para trabajar con el alumnado (de mayor a menor dificultad)? ¿En cuanto a los alumnos que tuviste o tienes, has tenido dificultades con alguno en concreto? ¿De qué procedencia eran o son?
6. En el momento de lidiar con estas dificultades, ¿te has visto preparado/a para solucionarlos?
7. ¿Crees que los materiales curriculares están adaptados a este tipo de alumnado?
8. ¿Cómo actúas cuando los alumnos con otra procedencia llegan a principio del curso escolar?
9. ¿y cómo actúas cuando llegan una vez empezado el curso?
10. En el momento de tomar decisiones y medidas que estén dispuestas a propiciar la inclusión, ¿te apoyas en algún plan del centro educativo o elaboras algún documento propio (utilizas materiales propios)?
11. En el caso de que no exista un plan de centro, ¿hay algún tipo de coordinación entre compañeros (en el mismo curso o intercurso) con el alumnado de origen extranjero?
12. En definitiva, ¿prefieres que haya un consenso entre todos los docentes o imponer tus propias medidas a la hora de recibir a un alumno extranjero?
13. En cuanto al Plan de Interculturalidad que existe en la Comunidad de Cantabria, ¿has necesitado ojearlo alguna vez?
14. Como bien dice este plan, ¿crees que tener alumnos extranjeros es una oportunidad o una dificultad?
15. ¿Has participado en algún curso relacionado con la interculturalidad?
16. ¿Has recurrido a materiales que te informasen sobre el alumnado de origen extranjero?
17. Además de todo lo comentado hasta ahora, ¿las familias de origen extranjero participan en este proceso de adaptación? ¿se han mostrado participativas? ¿de qué forma se trabaja con ellas?

18. En nuestra sociedad conviven numerosas culturas, ¿tú crees que es importante trabajar la interculturalidad en todos los colegios pese a no existir realmente dicha interculturalidad en la sociedad?

19. Finalmente, ¿qué significa para ti la palabra “interculturalidad”?